

## II Conferencia Internacional sobre Brecha Digital e Inclusión Social (Leganés, Madrid, del 28-30 de octubre de 2009)

### ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL DIGITAL Y WEB SOCIAL ENTRE LOS ALUMNOS QUE ACCEDEN A LA UNIVERSIDAD. ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

**David García Martul**

*Departamento de Biblioteconomía y Documentación  
Universidad Carlos III de Madrid. C/Madrid 126, España  
[dgmartul@bib.uc3m.es](mailto:dgmartul@bib.uc3m.es)*

**RESUMEN:** Los cambios que se están operando en el Espacio Europeo de Educación Superior, de acuerdo con las directrices marcadas por el Plan de Bolonia, de los planes de estudio en las Universidades europeas y más concretamente en las españolas inciden en la adquisición de competencias informacionales por parte de los alumnos. Competencias que les permitan “aprender a aprender” una vez pasen a ser egresados. Partimos de la hipótesis de que los estudiantes que acceden a la universidad están dotados de unas competencias digitales innatas, dado que ya no son inmigrantes digitales sino nativos digitales, pero carecen de una formación adecuada sobre cómo hacer un uso provechoso de las mismas para la obtención de información y sobre todo para la adquisición de conocimiento. Empleamos una metodología cuantitativa de encuesta cerrada que hemos pasado entre los estudiantes que realizan las pruebas de selectividad para su acceso a la Universidad. La encuesta la hemos dividido en tres partes: I) una parte de averiguación de las condiciones y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, II) una segunda parte de evaluación de las habilidades digitales en general, como el empleo de directorios, motores de búsqueda, redes sociales, plataformas educativas etc; III) una última parte en la que se les pide que escojan de entre una serie de métodos el más adecuado para resolver cinco demandas informativas que se les formulan. Esperamos con este estudio ofrecer un estado de la cuestión acerca de las competencias de nuestros futuros alumnos, especialmente con el objeto de poder adaptar los contenidos de nuestra asignatura de técnicas de búsqueda y uso de información a sus capacidades, así como conocer aquellas limitaciones que puedan tener para “aprender a aprender” y sobre todo formarles en competencias informacionales que puedan resultarles de provecho en el desarrollo de su carrera académica primero y luego profesional. Los resultados de la investigación muestran que la vía escogida en el diseño de los planes de estudio es la más acorde con la planificada en el Plan de Bolonia, pero existen potencialidades de los alumnos con las que no hemos contado por el hecho de haber nacido en el mundo digital. Creemos que los docentes debemos aprender de nuestros alumnos cuáles son sus habilidades con las tecnologías digitales, qué habilidades son esas, para poder ser capaces de orientar los objetos de aprendizaje que creamos a sus competencias informacionales y digitales. Entre las competencias con las que cuentan los alumnos que podrían sernos útiles para enseñarles a orientar su proceso de aprendizaje está el empleo de las redes sociales, que demuestran manejar con fluidez y a las que se puede dotar de un importante papel en el proceso de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Brecha digital, Web social, técnicas de búsqueda y uso de información, competencia informacional, aprendizaje informal.

#### 1. Introducción

El término Web 2.0 nació en el año 2004 (Castaño, 2008, p.14) y ha ido consolidándose a lo largo de estos últimos años en los distintos ámbitos de la sociedad a través de un variado abanico de aplicaciones: Wikipedia, YouTube, Flickr, Facebook o Tuenti, con repercusiones en los comportamientos sociales, políticos

y por supuesto educativos que ni siquiera su precursor, O'Reilly, llegó a plantear en uno de los primeros artículos que describían el concepto de Web 2.0 (O'Reilly, 2005).

Ha sido a raíz de la alta demanda de este tipo de aplicaciones junto con la progresiva inserción de las tecnologías de la información en la enseñanza lo que nos ha llevado a plantearnos un trabajo acerca de las posibilidades que en la educación superior tiene la Web 2.0. Debate especialmente pertinente cuando los cambios operados a consecuencia de la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, de acuerdo con las directrices marcadas por el Plan de Bolonia en los planes de estudios de las universidades Europeas, inciden en la adquisición de competencias informacionales por parte de los alumnos.

La meta de este trabajo es efectuar una primera evaluación de las competencias informacionales de los alumnos que entran en la Universidad Carlos III. Con él, esperamos indagar en las posibilidades futuras que la educación informal tiene en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior, sobre todo a partir del empleo de asignaturas transversales como "Técnicas de búsqueda y uso de información" que enseñan al alumno a aprender competencias informacionales aprovechando las habilidades digitales con las que ya cuentan.

Esperamos con los resultados de la investigación mostrar si la vía escogida en el diseño de los planes de estudio es la más acorde con la planificada en el Plan de Bolonia, y si hemos sido capaces de aprovechar las potencialidades de unos alumnos que son nativos digitales (Prensky, 2001, p.1), con las que no hemos contado por el hecho de que los docentes somos inmigrantes digitales (Prensky, 2001, p.2). Potencialidades que permiten a nuestros alumnos contar con un aprendizaje informal derivado de su participación en redes sociales.

Partimos, por tanto, de la creencia de que los docentes debemos conocer el aprendizaje informal de nuestros alumnos, así como cuáles son sus destrezas en relación con las tecnologías implicadas en la Web 2.0, para poder ser capaces de orientar los objetos de aprendizaje a sus competencias informacionales y digitales.

Entre las competencias con las que cuentan los alumnos, útiles para enseñarles a orientar su proceso de aprendizaje, está el empleo de las redes sociales, que demuestran manejar con fluidez y a las que se puede dotar de un importante papel en el proceso de aprendizaje. Competencias que les deben permitir "enseñar a aprender" hasta el momento en que pasen a ser egresados.

Partimos de la hipótesis de que los estudiantes que acceden a la universidad están predispuestos a unas competencias digitales derivadas del entorno social, dado que ya no son inmigrantes sino nativos digitales, pero carecen de una formación adecuada sobre cómo hacer un uso provechoso de las mismas para la obtención de información y sobre todo para la adquisición de conocimiento.

## **2. Metodología**

Empleamos una metodología cuantitativa de encuesta cerrada realizada por estudiantes que realizaron las pruebas de selectividad para su acceso a la Universidad. La encuesta se ha pasado de manera aleatoria en una población de más de 3000 alumnos que realizaron las pruebas de acceso en la convocatoria ordinaria de junio del curso académico 2009-2010 en el campus de Getafe de la Universidad Carlos III.

Se ha recogido una muestra de 135 encuestas de las que se habían pasado 150, con lo cual su tasa de éxito ha sido del 90%, lo que nos ha permitido contar con una muestra suficientemente representativa para poder extraer datos representativos. La edad media de los encuestados es de 18 años, con una proporción ligeramente superior de mujeres.

El objeto de estudio de la muestra se ha centrado en el empleo que hacen de las tecnologías de la información y la comunicación así como de las principales plataformas para redes sociales.

Para ello hemos estructurado la encuesta en tres partes:

I) Datos de clasificación para mejor conocimiento del perfil de cada usuario, entre los que se incluye información personal relativa a lugar de nacimiento, sexo, edad y situación laboral de los ascendientes; así como disponibilidad de tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito familiar.

II) Datos concernientes al tema de investigación tales como: a) Recursos de la red más utilizados, entre los que se plantearon: Chat, Prensa digital, Correo electrónico, Sitios Web y plataformas educativas, Catálogos de bibliotecas, Juegos en línea; y, al dominio y capacidad de navegación en Internet a partir de los buscadores (aplicaciones de técnicas de búsquedas avanzadas, sindicación de contenidos, conocimiento de operadores booleanos y/o adyacencia, directorios, mapa del Web.

III) Datos concernientes al empleo de plataformas para la Web social (Facebook, Twitter, Flickr y Tuenti).

### 3. Discusión

De los datos de clasificación se desprenden las siguientes características acerca de la población:

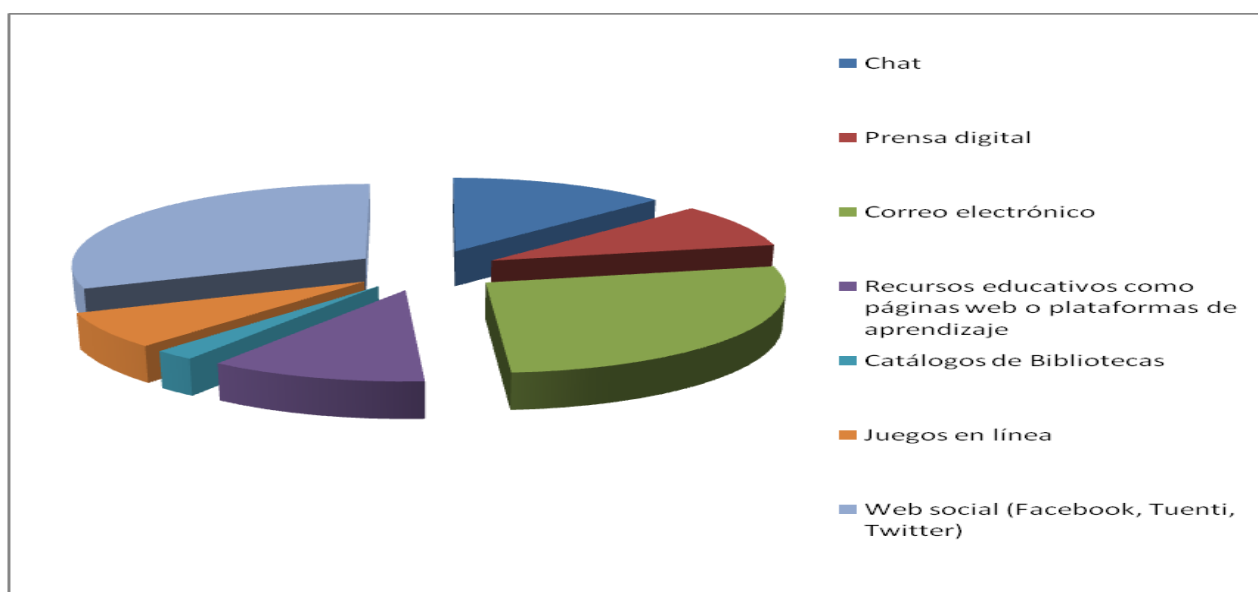
- a) Todos sus miembros pertenecen a familias ubicadas en la zona sur de Madrid, en el entorno de las poblaciones de Getafe y Parla, sin distinciones apreciables en capacidad adquisitiva y nivel educativo. Con una ligera mayoría de mujeres y todos ellos pertenecientes a un tramo de edad entre 17 y 19 años.
- b) Respecto a su nivel de acceso a la tecnología, en general, podemos afirmar que la práctica totalidad de los consultados afirma contar con un teléfono móvil y un ordenador con conexión a Internet. No obstante, son escasos quienes cuentan con un iphone o un ipod para la consulta de materiales, en formato MP3 o MP4, descargados de Internet.
- c) En cuanto al empleo que hacen de la tecnología para interactuar con una comunidad de usuarios, hemos constatado que emplean todos los dispositivos tecnológicos con los que cuentan, si bien con una cierta prevalencia de la conexión por ordenador frente a la llevada a cabo desde el teléfono móvil.

En cuanto a los datos propios de la investigación, contamos con las respuestas a cuatro preguntas que vamos a analizar de manera más detallada a continuación:

En cuanto al tipo de recursos que se consultan por Internet, les hemos pedido que nos indicaran de una lista de siete, cuáles consultan ocasionalmente y cuáles diariamente. Los resultados se reflejan a continuación en una tabla con los datos relativos, respecto a los 135 encuestados, y su correspondiente representación gráfica.

**Tabla 1.** Datos relativos sobre consulta diaria de los distintos recursos.

Chat	33%
Prensa digital	22%
Correo electrónico	68%
Recursos educativos como páginas Web o plataformas de aprendizaje	27%
Catálogos de Bibliotecas	5%
Juegos en línea	17%
Web social (Facebook, Tuenti, Twitter)	78%



**Figura 1:** Gráfica de los recursos Internet consultados diariamente

De los resultados de la tabla y la gráfica podemos ver en primer lugar cómo lo primero que nos llama la atención es el alto porcentaje de alumnos que diariamente participan en alguna red social. Esto nos indica que existe entre ellos no sólo un nuevo modelo de socialización sino también de interacción y de aprendizaje en red virtual. Aprendizaje que se produce en un entorno que escapa a la tutoría de cualquier profesor pero que no obstante se inserta en el modelo de dotar al alumno de un papel autónomo y activo en el seguimiento y reconocimiento de su propio aprendizaje.

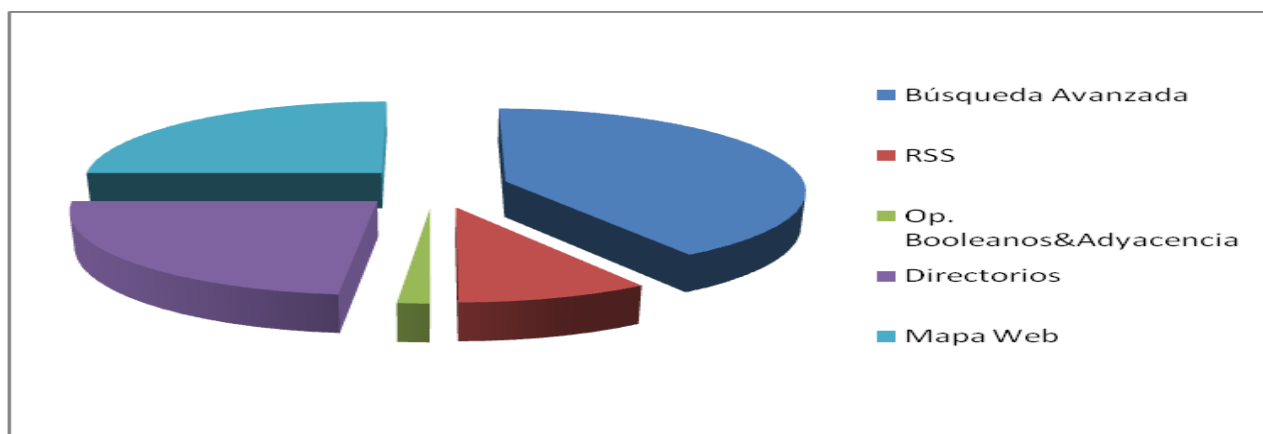
Aprendizaje colaborativo que se manifiesta en el amplio empleo incluso del correo electrónico y del chat; lo que, añadido al empleo de las redes sociales y los teléfonos móviles, nos muestra bien a las claras un flujo intenso de información entre los alumnos que denota habilidades para la comunicación digital multimedia y virtual.

Frente a estas capacidades comunicativas, nos encontramos con un panorama desolador en lo relativo al acceso al empleo de herramientas de acceso a contenidos de calidad. Nos estamos refiriendo a la consulta de recursos educativos en línea (27%), prensa digital (22%) y catálogos de bibliotecas (5%). Datos indicativos de una carencia importante en alfabetización digital, en capacidad para localizar información de calidad a pesar de las habilidades con que cuentan para el manejo de herramientas digitales. Incluso, durante el proceso de sistematización de los datos de las encuestas nos encontramos con que muchos de los alumnos decían no haber empleado nunca un catálogo de biblioteca.

Datos que se ven confirmados con la pregunta número diez acerca del conocimiento que muestran acerca de los servicios de valor añadido de los sitios Web en general. Allí se les pregunta sobre su capacidad para emplear servicios orientados a la localización de información relevante a sus demandas informativas tales como búsqueda avanzada, RSS, mapa del Web o directorios entre otros. Los resultados de la encuesta se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 2.** Tabla con datos relativos al empleo de servicios de valor añadido para la búsqueda.

Búsqueda Avanzada	59%
RSS	13,5%
Op. Booleanos&Adyacencia	2,23%
Directorios	33,6%
Mapa Web	36%



**Figura 2:** Representación gráfica de los servicios de valor añadido para la búsqueda

Los resultados nos muestran que tan sólo la mitad de los alumnos conocen la existencia de las búsquedas avanzadas en los motores de búsqueda, lo cual nos muestra que pocas veces son capaces de filtrar la información que demandan, obteniendo por tanto un ruido informativo que frustra las posibilidades de localización de información relevante.

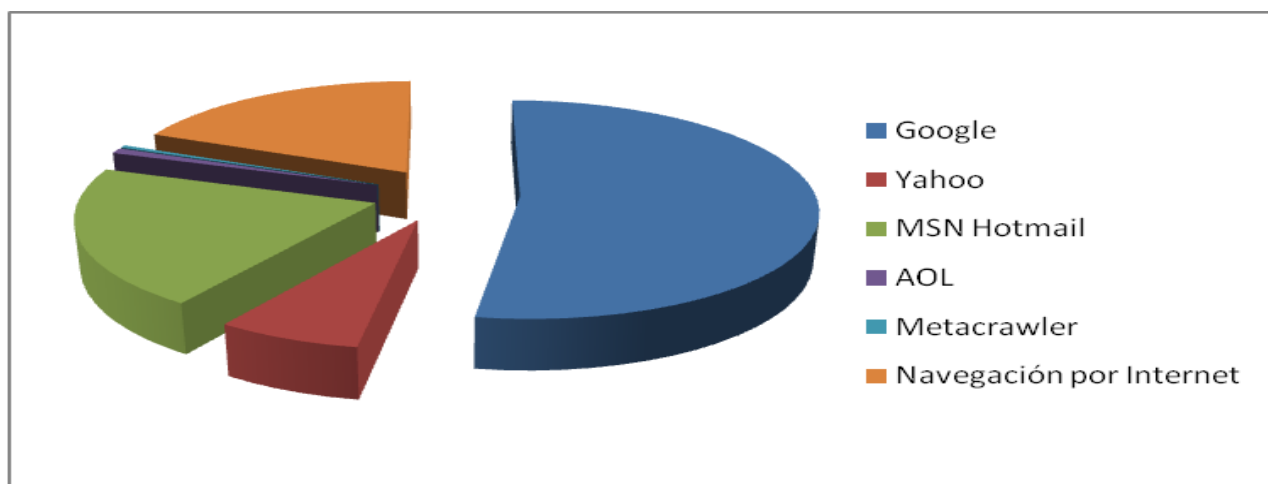
Más crítica es la situación cuando les planteamos las posibilidades de empleo de mapas de sitio o directorios, donde tan sólo una tercera parte declaran conocer la existencia de unos lenguajes básicos en la arquitectura de información de cualquier sitio web de calidad.

Peor es la situación si les preguntamos por alguna herramienta que les permita estar actualizados sobre los cambios que se realicen en un sitio Web, nos referimos a la sindicación de contenidos. Es decir, a medida que los servicios de valor añadido son más actuales y más completos, mayor es el desconocimiento de los alumnos. Circunstancia que nos lleva a plantear el bajo nivel de alfabetización informacional con la que cuentan los estudiantes cuando acceden a la enseñanza superior.

No obstante, se manifiesta un conocimiento superficial de herramientas de búsqueda desigual. Por un lado conocen la existencia de algunos motores de búsqueda, limitado como mucho a dos, y de ellos tan sólo una mínima parte confiesa ser capaz de filtrar sus demandas informativas. Por otra parte, se acomodan al empleo de un único motor de búsqueda, Google, a pesar de conocer la existencia de otros que les ofrecen unas posibilidades diferentes. Esto se debe a que, al contrario de lo que pudiera pensarse, el alumnado no está acostumbrado a utilizar las nuevas tecnologías, tal y como señala Castaño a partir de una experiencia de implantación de un modelo didáctico de aprendizaje 2.0 experimentado en las escuelas de Magisterio de Bilbao y Vitoria (Carlos Castaño, 2008, p.91).

**Tabla 3.** Tabla con datos relativos al empleo de motores de búsqueda

Google	96%
Yahoo	12%
MSN Hotmail	38%
AOL	1'5%
Metacrawler	0'75%
Navegación por Internet	34%



**Figura 3:** Representación gráfica de los motores de búsqueda más empleados

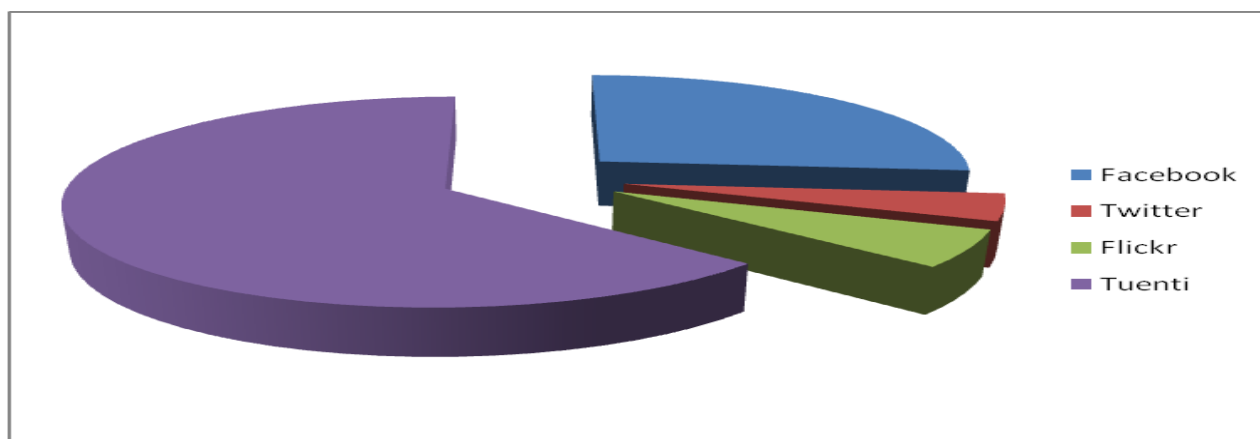
Falta de costumbre en el empleo de las nuevas tecnologías que se ve agravado por la falta de un modelo didáctico alternativo al tradicional, capaz de:

*dejar un poso cognitivo en el estudiante de manera que sea capaz, de forma autónoma, cuando ya no esté con sus formadores, de seguir actualizando sus conocimientos, su propia formación, en una cultura del aprendizaje permanente mediada por las tecnologías. (Carlos Castaño, 2008, p.155)*

Falta de autonomía, por parte del estudiante, que constatamos en el escaso empleo que se realiza de plataformas donde el mensaje textual breve pasa a ser sustituido por el lenguaje icónico, tal y como ocurre con Flickr.

**Tabla 4:** Tabla con datos relativos al empleo de redes sociales

Facebook	37%
Twitter	6%
Flickr	8%
Tuenti	89%



**Figura 4.** Representación gráfica de las redes sociales más empleadas por los alumnos.

Todo esto repercute de manera negativa en la capacidad de nuestros alumnos para construir su espacio de aprendizaje personal, alimentado por el conjunto de experiencias de aprendizaje producido en contextos variados y diferentes que se producen durante el proceso de aprendizaje informal.

La omnipresencia de Internet en la vida cotidiana y la creciente dependencia que se desarrolla tanto en lo individual como sobre todo en lo colectivo hace que el proceso de aprendizaje se vea multiplicado. Esto hace, como constatamos en los resultados de la encuesta, que se opere un cambio de perspectiva donde se subraya la importancia del aprendizaje sobre la enseñanza.

Sin embargo, nos gustaría señalar con este trabajo que en este entorno el aprendizaje se convierte en un proceso con distintos tipos de desordenamientos que Orozco ya planteó en su día, para el papel de la televisión en la educación, pero que con la irrupción de la Web 2.0, o más bien el Aprendizaje 2.0, entendemos tienen más validez si cabe.

Un primer desordenamiento se manifiesta en lo lingüístico (Orozco, 2004, p.122). En el sistema educativo tradicional el lenguaje escrito se convirtió en el eje central de su desarrollo educativo. El progreso de la lecto-escritura ha definido en las escuelas el paso de un grado escolar a otro, y estos lenguajes han sido hegemónicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Esto se ha producido por una supuesta convergencia natural entre razón y lenguaje escrito, postulando sobre todo que es la escritura el único lenguaje natural que ha permitido el avance del pensamiento, y por tanto el único lenguaje legítimo y reconocido para educar y construir conocimientos nuevos. Sin embargo, ese modelo de progreso educativo ha sido condenado por haber retrocedido mientras los docentes no entendemos los fenómenos cognoscitivos actuales que son incipientes entre las generaciones más jóvenes. Fenómenos que muestran un mayor protagonismo de los lenguajes icónicos y telegráficos en el canal de aprendizaje.

Un segundo desordenamiento viene dado en lo institucional (Orozco, 2004, p.122). El aula como institución educativa por excelencia, pierde su centralidad y hegemonía en el proceso de aprendizaje para entrar en un proceso de competencia y deterioro, al tiempo que otros medios como las redes sociales y las wikipedias irrumpen en escena como medio social para la educación. Es cierto que las redes sociales son satanizadas y percibidas como fuentes de diversión, como escenarios de entretenimiento, por lo que todavía no se les otorga licencia para enseñar. Pero no sólo no tienen todavía legitimidad educativa, sino que el concepto subyacente de educación no acepta que conlleve métodos lúdicos, ni más lenguajes que la escritura formal; esto es, no acepta que la educación pueda ser divertida, que confluya en procesos multilingüísticos de entretenimiento y gratificación.

Un tercer desordenamiento tiene que ver con los tiempos educativos (Orozco, 2004, p.123). Hasta ahora las instituciones educativas han definido ciclos y ha separado artificialmente el tiempo de aprender del tiempo de jugar, el tiempo del conocer y del construir, del tiempo del ocio como si en éste último no se construyera conocimiento. No se ha tenido suficientemente en cuenta que los procesos educativos se realizan cada vez más en lo que en un sistema educativo tradicional se consideraría el tiempo libre o los escenarios no instituidos formalmente para la educación.

La definición excluyente de tiempos conlleva una definición estricta de secuencias, a través de las cuales se progresa educativamente. Hay que transitarlas sin saltarse ninguna. El conocimiento se ha ido dosificando según criterios de progresión lógica o de madurez afectiva y edad de los alumnos, así como de los grados de dificultad del propio conocimiento involucrado. Los temas se seleccionan en base a la juventud y circunstancia particular de los estudiantes. La vigilancia educativa tiene que ver con esa dosificación temporalizada de ciertos conocimientos. Los medios y tecnologías de información sencillamente acaban con ella. Las redes sociales penetran los momentos más íntimos sin pedir autorización a nadie. Y ahí llega y transmite cualquier cosa, a cualquier grupo de usuarios, en cualquier momento (Orozco, 2004, p.123), situación que violenta la vigilancia de los docentes y les hace perder el control informativo.

Un cuarto desordenamiento se produce en los escenarios educativos. El aula, como “laboratorio” de la enseñanza y el aprendizaje, estalla ante la avalancha de nuevos lugares para ver y oír, para sentir a través de las múltiples pantallas e instalaciones tecnológicas que nos rodean y que plagan los espacios de la cotidianeidad, tanto bajo techo como a la intemperie en lo que se ha denominado el proceso de ubicuidad de la información. La educación ya no está circunscrita a interiores, se ha descentrado y desplazado a cualquier lugar; abandona sus claustros tradicionales y generalmente se concentra frente a todo tipo de pantallas desde las que se constituyen redes de audiencias. Desde cuyas visualidades se interpela emotivamente a los sujetos sociales que apelan a los sentidos más que a la razón como criterio último de legitimidad de sus conocimientos, constituyéndose en uno de los procesos de validación cognoscitiva más extendidos actualmente.

En el contexto de los diversos desordenamientos mencionados, es importante diseccionar ese binomio tradicional de “enseñanza/aprendizaje” por el cual se han sostenido y difundido unos modelos demasiado rígidos para poder contar con las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje. Si bien hay que apoyar la enseñanza, también hay que apoyar el proceso de aprendizaje (Orozco, 2004, p.124), porque: “las nuevas tecnologías por sí mismas no generan aprendizaje, todo dependerá de cómo se integren en la práctica pedagógica” (Aparici, 2001, p.22). Muchos aprendizajes resultan de procesos, circunstancias o esfuerzos a la práctica pedagógica, en los que no hay quien enseñe, sólo quien aprenda, por ejemplo vía la experimentación y el descubrimiento. No hay entonces tal simbiosis indisoluble entre enseñanza y aprendizaje. Quizá, lo que ha habido, es un esquema construido convenientemente desde el sistema educativo tradicional que la sostiene, al legitimar sólo aquel aprendizaje producto directo de sus enseñanzas, lo cual a su vez ha permitido excluir todo aquel aprendizaje que por no provenir de una enseñanza resulta ser ilegítimo.

Los resultados de la encuesta reflejan esa presente transición que experimentamos en nuestro desarrollo como sujetos sociales, y que es una transición del predominio de la enseñanza hacia la revitalización del aprendizaje en una sociedad-red que está integrando al mundo en redes globales de instrumentalidad. Redes surgidas de una comunicación virtual que propician la aparición de comunidades virtuales (Castells, 2008, p 52).

Entre otras características, lo que esta tendencia significa es un cambio de paradigmas de la educación. En una sociedad tradicional con sistema educativo letrado, el paradigma dominante es el de la imitación. Esto ha significado que la escuela erija modelos y los proponga a los alumnos para ser imitados. De la misma manera se sancionan y proponen los conocimientos, por lo que la crítica o la creatividad quedan relegadas a momentos específicos dentro del gran tiempo educativo basado en la repetición. Repetición que se logra vía la memorización, aun llevada al extremo de incorporar literalmente la lección que es aprendida, como si se



tratara de calcar una pintura. En esta perspectiva, aquellos alumnos que sean capaces de memorizar con menos errores serán los mejor calificados.

En contraste con lo anterior, el paradigma de conocimiento que privilegia el ecosistema comunicativo de la Web 2.0 es el del descubrimiento de lo que aporta “el otro”. Aquí lo importante no es la apropiación, sino la construcción de conocimientos. Los métodos para ello son variados, desde la exploración, el ensayo y error, hasta la experimentación. Un objetivo principal en este paradigma es el de innovar, de hecho cada vez es más el software ofrecido en código abierto para su mejora colectiva. La creatividad es la destreza que se buscaría fortalecer en todo caso, aunque no necesariamente mediante la enseñanza. La facilitación de experiencias y situaciones en las que los sujetos puedan tener las condiciones y directrices adecuadas para su construcción de conocimiento, es la otra manera de promover el aprendizaje. Más que seguir modelos, los mismos sujetos realizan simulaciones y la interactividad es una herramienta con la cual ensayar, proponer y crear finalmente. En todos estos procesos se utilizan diferentes lenguajes, a veces independientes unos de otros y a veces integrados. El expresar y compartir creativamente lo aprendido es un momento deseado y asumido por todos los involucrados durante el proceso de construcción de conocimiento bajo ese paradigma.

En el paradigma de la imitación, el tipo de aprendizaje predominante es el formal. Este aprendizaje se caracteriza por depender fundamentalmente de la enseñanza y realizarse siempre dentro de recintos educativos, mediante secuencias organizadas por objetivos y grados de progreso. El aprendizaje formal está altamente sancionado, ya que es justamente a través de él que una sociedad busca reproducir aquellos conocimientos, valores y conductas que considera necesario para su reproducción y supervivencia en el futuro. Este aprendizaje está también asociado a contenidos específicos y a una serie de saberes y destrezas que han probado tener un alto grado de universalidad.

El aprendizaje formal se realiza en secuencias al término de las cuales hay evaluación. De ésta depende el paso a las subsiguientes etapas y la consecución de los nuevos objetivos. Este aprendizaje conlleva normas precisas de instrucción, memorización y reproducción de conocimientos. Es ante todo un aprendizaje controlado, pero que a su vez controla o busca controlar el desarrollo educativo de los sujetos sociales.

El aprendizaje no formal se distingue del anterior esencialmente en que se realiza de manera mucho más libre, o por lo menos no bajo los rígidos cánones de los sistemas educativos letrados, ya que no está restringido a un espacio-tiempo específicos, ni necesariamente es secuencial o evaluado. No obstante, este tipo de aprendizaje sí implica una estructura y es producto de una planificación cuidadosa, con métodos y estrategias pedagógicas concretas. A diferencia del aprendizaje formal, el no formal que se produce en la Web 2.0 no conlleva tiempos determinados. Se legitima en la capacidad de aprendizaje de los sujetos sociales y en la posibilidad de algunas instituciones distintas a las educativas de ofertar educación con rigor en otros escenarios que no sean estrictamente escolares, ni requieran de actividades explícitas de enseñanza.

Actualmente, el aprendizaje no formal que se lleva a cabo por medio de redes sociales está siendo objeto de un interés creciente por parte de un colectivo heterogéneo de investigadores (Castaño, 2008, p.24-25), que descubren el potencial de la inteligencia colectiva y compartida en todos sus elementos, enfocada hacia el cumplimiento de objetivos sistemáticamente relegados en el aprendizaje formal.

El aprendizaje no formal se realiza a través de diferentes lenguajes y medios, privilegia la ubicuidad, la convergencia multimedia y la interactividad virtual. Además busca involucrar a los sujetos de manera integral y no solo racional. Es este tipo de aprendizaje el que debiera inspirar las propuestas de educación a distancia ya que les daría una razón de ser diferente a la de mera extensión del profesor físico, o una mera tecnificación de contenidos tradicionales como está resultando con muchas propuestas de plataformas educativas cuyo objetivo primordial es sustituir al docente para reducir la presión social ante la demanda educativa.

El otro tipo de aprendizaje, el informal, es el que ha experimentado las mayores transformaciones y desafíos a partir de la explosión de los medios y tecnologías de información. A diferencia de los dos aprendizajes anteriores, el informal no requiere ni de una planificación ni de una facilitación explícita o específica de un repositorio de contenidos. Ni siquiera requiere de una intencionalidad de aprender por parte del sujeto que aprende. Muchas veces este aprendizaje se realiza de manera inadvertida. No requiere ser resultado de situaciones o esfuerzos intencionales educativos. Hasta puede ser un aprendizaje fortuito que viene acompañado muchas veces de otros aprendizajes. Por esto también se le conoce como aprendizaje incidental (Orozco, 2004, p.126).

Informalmente se puede aprender siempre y aún sin proponérselo. Y por supuesto que se puede aprender aún lo que no se desea o algo que puede ser perjudicial para el desarrollo educativo integral del alumno. De aprendizajes informales resultan también muchos conocimientos, algunos muy oportunos para sobrevivir culturalmente en los entornos “globales”, pero otros no. Por esta razón el aprendizaje informal es temido por los docentes, ya que escapa a la mayoría de los controles y sin embargo puede ejercer una mediación importante, negativa o por lo menos no deseable en la construcción de otros conocimientos sí deseados.

#### **4. Conclusiones**

Con la Web social, las oportunidades del aprendizaje informal se han multiplicado de una manera incalculable, sobre todo porque las visibilidades amplificadas en las múltiples pantallas a las cuales tenemos acceso y con las cuales interactuamos cotidianamente son muy atractivas; ofrecen variadas e inmediatas gratificaciones y satisfacen a los usuarios, ya nativos digitales, una serie de sus legítimas necesidades cognoscitivas, afectivas y simbólicas. Es justamente esta posibilidad de satisfacción inmediata de necesidades, uno de los elementos que más define las experiencias de aprendizaje actuales y una de las fuentes principales de las que bebe la construcción informal de conocimientos.

Esperamos haber sido capaces con esta experiencia de mostrar dos grandes desafíos que se nos ofrecen a los docentes con la irrupción de las redes sociales en el proceso educativo. Estos son:

El primero tiene que ver con la urgente necesidad de reconocer ese tránsito de una sociedad que enseña a una sociedad que aprende, ya que debemos replantearnos el marco socioeducativo existente como primer paso para la realización del cambio.

Por otra parte, es necesario rediseñar las interactividades educativas, focalizándose más en los sujetos y sus contextos, y menos en los contenidos. Los contenidos, en todo caso, serían objetos a aprehender, ya que hay que reconstruir redes que apoyen ese rediseño de objetos de aprendizaje que están siendo ya la nueva sustancia de la educación.

El empleo de la plataforma abierta de aprendizaje Moodle pensamos que es un buen punto de partida para desarrollar el modelo de aprendizaje compartido, pero siempre que tengamos en cuenta las experiencias de aprendizaje compartido con las que nuestros alumnos están llegando a la Universidad.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aparici Merino, R. *Trece mitos sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Tabanque: Revista pedagógica, N° 14, 2000 , pp. 19-26. [Consulta: 9/09/2009]. Disponible desde Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127589>

Castañó, C. *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid : Síntesis, 2008.

Castells, M. *La sociedad red*. Madrid : Alianza Editorial, 2008.

Cobo Romani, Cristóbal;Pardo Kuklinski, Hugo. Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Barcelona : Flacso México, 2007. [Consulta: 9/09/2009]. Disponible desde Internet: <http://www.planetaweb2.net/>

O'Reilly,T. What is Web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software. [Consulta: 9/09/2009]. Disponible desde Internet: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>.

Orozco Gómez, G. De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. [Consulta: 9/09/2009]. Disponible desde Internet: [https://docubib.uc3m.es/BIBRECOMENDADA/0911715/0911715\\_02.pdf](https://docubib.uc3m.es/BIBRECOMENDADA/0911715/0911715_02.pdf)

Orozco Gómez, G. *Educación, Comunicación y Tecnologías*. Tabanque: Revista Pedagógica. N°14, 2000, p.107-118. [Consulta: 9/09/2009]. Disponible desde Internet: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=1396&clave\\_busqueda=12274](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1396&clave_busqueda=12274)

Pérez Tornero, J.M. Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona : Paidós, 2000.

Piscitelli, A. *Tecnologías educativas. Una letanía sin ton ni son*. Revista de Estudios Sociales, n°22, 2005, p.127-133.